Tomasz Leszniewski

Autorytet w nauce a proces wytwarzania wiedzy

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2013.005>

Wprowadzenie

Głównym zagadnieniem poniższych dociekań jest problem roli i znaczenia autorytetu w nauce, z uwzględnieniem przede wszystkim jego funkcji w kontekście rozwoju wiedzy (w tym wiedzy naukowej). W rozważaniach tych jednak należałoby się ustrzec zarówno sentymentalnej tęsknoty za wyidealizowanym obrazem przeszłości, w której to bez jakichkolwiek oznak kwestionowania autorytet nieprzerwanie był obecny, jak i normatywności wskazującej na jego bezdyskusyjną konieczność. Te dwa kierunki refleksji w tym momencie wydają się być bezcelowe, gdyż nie są w stanie posunąć naprzód dyskusji nad problemem autorytetu w obrębie nauki. Poniższe rozważania stanowią zatem próbę zwrócenia uwagi na konsekwencje pojawiające się na polu wiedzy naukowej w związku z sytuacją zróżnicowanego poziomu autorytetu bądź też z jego nieobecnością w środowisku naukowym.

Podejmując problem autorytetu, niezbędne jest wstępne wskazanie sposobu jego rozumienia. Mianowicie jest to pewien typ stosunku społecznego oparty na uległości względem jednostki bądź jakiegoś społecznego fenomenu, obdarzonych przez osobę uległą istotnym znaczeniem. Zatem autorytet to ktoś lub coś dla człowieka ważny w jego codziennym życiu. Z perspektywy środowiska autorytet pozwala na skuteczne funkcjonowanie danej grupy w świecie społecznym. Stanowi swego rodzaju wzór, którego naśladowanie zapewnia wszystkim członkom, a w zasadzie dążenie do naśladowania, oczekiwane korzyści. Za-

tem obecność autorytetu zdaje się być gwarantem kondycji całej zbiorowości. Z perspektywy prorozwojowego potencjału grupy może stanowić on czynnik katalizujący ten proces.

Należy dodatkowo podkreślić, iż autorytet, mając charakter społeczny, jest wytwarzany w ramach międzyludzkich interakcji. Zatem jego interakcyjna natura skłania do poszukiwania odpowiedzi na pytanie, w jakich okolicznościach dochodzi do jego powstania czy też zaniku, nieobecności.

Analizując problem autorytetu w nauce, dotykamy przestrzeni społecznej, której przypisaną funkcją jest wytwarzanie wiedzy dotyczącej otaczającego nas świata. Proces ten dokonuje się w określonych warunkach zarówno w wymiarze instytucjonalnym, jak i interakcyjnym, który ma przemożny wpływ na efekt finalny tego procesu (wiedzę). Zatem warunki wewnętrzne danego środowiska, czyli stosunki społeczne tam panujące można uczynić odpowiedzialnymi za jakość wytwarzanej wiedzy. Oznacza to, że relacje społeczne, w których obecny jest autorytet bądź go nie ma, rzutują na kolejną zmianę w polu naukowym.

Teoretyczne podstawy analizowanego problemu

Założenia teoretyczne dalszych rozważań są wyznaczane przede wszystkim przez koncepcję E. Durkheima dotyczącą regulacji i integracji grupy, teorię *grid & group* (siatka i grupa) M. Douglas i próbę jej adaptacji w obrębie socjologii wiedzy S. Fuchsa – kategorie solidarności i biurokracji. Wskazany horyzont teoretyczny pozwoli przyjrzeć się postawionemu problemowi autorytetu w nauce.

Otóż kluczową kwestią dla społeczności wytwarzających określony obraz rzeczywistości, w tym wiedzę naukową, jest jej wewnętrzna integracja oparta na więzi łączącej tworzących ją członków oraz zdolność do regulacji ich aktywności zbiorowej bądź indywidualnej. Dotyczy to także środowiska naukowego, którego działanie jest społecznie ukierunkowane na profesjonalne zajmowanie się wytwarzaniem wiedzy na temat otaczającego nas świata. Te dwa czynniki (integracja i regulacja) określają warunki organizacyjne pracy naukowej, a tym samym rzutują na jakość podejmowanych działań.

Można zatem założyć, że za obecność autorytetu w środowisku w tym przypadku odpowiadają powyższe czynniki integracji i regulacji grupy. W głównej mierze dotyczy to regulacji, za pomocą której ulega strukturyzacji doświadczana przez daną zbiorowość rzeczywistość. Odnosi się to zarówno do wymiaru poznawczego – wyposażenie swych członków w niezbędne kategorie klasyfikacji, jak i organizacyjnego – tworzenie względnie trwałych instytucji. W kon-

tekście wcześniej przyjętej definicji autorytetu jako typu stosunku społecznego można uznać, że w środowisku naukowym autorytet przyjmuje postać pewnej, niepodważalnej wiedzy oraz określonej metody pozwalającej ową wiedzę potwierdzić. Autorytet wiązałby się zatem z doświadczaną przez poszczególne jednostki, jak i grupy badawcze pewnością osiągnięcia zamierzonego celu. Daje on zatem nadzieję, ale również poczucie bezpieczeństwa zbudowanego na przeżywanym słuszności celów i dobranych do nich środków. Poruszanie się w granicach obowiązywania autorytetu daje badaczom motywację do działania opatrzoną wiarą w słuszność swych poczyną i „prawdziwość” osiągnięć. Motywacja i poczucie pewności nawiązują także do ważnej kwestii, jaką jest społeczne uznanie. Otóż z uwagi na uległość obowiązującym autorytetom można tego grupowego wsparcia spodziewać się, a wręcz oczekiwać. Natomiast siła obowiązywania autorytetu wiedzy wynika z procesu naturalizacji oferowanych przez grupę kategorii klasyfikacji społecznego świata (zob. Douglas 2011), czyniąc tym samym ową wiedzę oczywistą i pozbawioną jakichkolwiek wątpliwości – niwelując wszelkie przejawy krytycyzmu.

Odminną sytuację stanowi brak wewnętrznego uregulowania danej społeczności, w tym przypadku związany z brakiem autorytetu. Skutkuje on (brak autorytetu) stanem chaosu, dezorganizacji czy też anomii. W warunkach tych mają miejsce różne przejawy zachowań dewiacyjnych utrudniające współdziałanie wewnątrz grupy.

Ten dychotomiczny obraz obecności bądź braku autorytetu w środowisku, należałoby uzupełnić o przypadek, kiedy to klasyfikacje grupowe zostają zastąpione przez uregulowania indywidualne. Prowadzi to jednak do zerwania komunikacji jednostki z grupą, a w skrajnych przypadkach do jej oblędu (zob. Douglas 2004). Ztraca ona bowiem kontakt nie tylko z innymi ludźmi, ale także z samą rzeczywistością społeczną. Przypadek ten wskazuje na znaczenie drugiego z uwzględnionych w powyższej analizie czynnika, jakim jest integracja zbiorowości. Wiążąca określone środowisko w połączeniu z obecnością autorytetu rodzi szereg istotnych konsekwencji dla badanego rozwoju wiedzy.

Analizując kwestie związane z procesem rozwoju wiedzy, należałoby w tym miejscu założyć, iż opiera się ona na działaniach ukierunkowanych na wszelkie formy nowości, wykraczające poza obowiązujące granice dotychczasowych form klasyfikacji rzeczywistości. Czyni to niezbędnym określenie takich warunków społecznych, które sprzyjają owym formom społecznego zaangażowania.

Przywołując w tym celu koncepcje M. Douglas możemy posłużyć się jej propozycją dwóch teoretycznych wymiarów opisujących specyfikę warunków

społecznych wytwarzania wiedzy. Są to wymiary: koherencji (klasyfikacji, siatki) i struktury grupowej (zob. Douglas 2004, Bloor 1993). Próbując przybliżyć znaczenie owych dwóch wymiarów, możemy przyjąć, że mówiąc o koherencji, dotykamy spójności systemu wiedzy pozwalającego doświadczaną rzeczywistości interpretować i uzasadniać. Mamy do czynienia z pewnym stylem myślenia typowym dla danego środowiska powiązanego z jego strukturalnymi warunkami. Silna koherencja wiąże się z nieodpartymi dążnościami grupy do niwelowania prób indywidualnego wytwarzania nowych form wiedzy. W tych warunkach grupa posiada zdolność kontrolowania zarówno przepływu informacji, jak i określonych form zachowań w postaci obyczaju czy normy. Wiąże się to zatem ze środowiskową umiejętnością stanowienia bądź zmiany wewnętrznych granic zbiorowości (zob. Sojak 2004). Co oznacza, że słaba koherencja pozostawia w tym aspekcie jednostkom znacznie więcej swobody działania, pozbawia ich odczuwanej w poprzednim przypadku presji społecznej pojawiającej się wraz z próbami autonomii poznawczej (zob. Douglas 2004, Bloor 1993).

W przypadku wymiaru struktury grupowej mówimy o zjawisku wewnętrzniego zróżnicowania, gradacji oraz grupowych podziałów. Im bogatsza struktura grupowa, tym środowisko jest bardziej wewnętrznie zhierarchizowane, a tym samym mamy do czynienia ze złożoną strukturą interesów, aspiracji, praw i oczekiwań związanych z podejmowanymi działaniami (zob. Bloor 1993). Możemy zatem wyróżnić tu niejako dwa podwymiary, mianowicie statusowy i interakcyjny. W tym pierwszym przypadku bogata struktura charakteryzuje się silnymi wewnętrznymi podziałami na określone kategorie swych członków oraz grupową mocą kontrolowania wszelkich przepływów między owymi kategoriami. W drugim natomiast jednostka w obliczu bogatej struktury wykazuje brak swobody w wyborze partnerów zajmujących określony status społeczny oraz norm interakcyjnych (zob. Sojak 2004).

Te dwa wymiary teoretyczne tworzą osie współrzędnych pozwalające wyłonić cztery typy społecznej organizacji, które rzutują na jakość wytwarzanej w tych warunkach wiedzy. Próbując scharakteryzować poszczególne typy, można zacząć od przypadku, gdy mamy do czynienia z grupą **o ubogiej strukturze i wysokiej koherencji**. Przypadek ten jest adekwatny względem organizacji społecznej określanej wspólnotą, gdyż opiera się na niedużych zbiorowościach połączonych solidarnością mechaniczną. Homogeniczna natura owych wspólnot skutkuje posługiwaniem się przez jej członków prostym podziałem świata na swoich i obcych. Dotyczy to nie tylko międzyludzkich relacji, ale także aktywności poznawczej. Uboga struktura skutkuje posługiwaniem się

w obrębie tej grupy w głównej mierze normami stanowiącymi element „wiedzy milczącej”. Silna koherencja z kolei stanowi gwarancję nienaruszonej spójności, którą jakiegokolwiek wywołane rozbieżnościami konflikty mogłyby naruszyć (zob. Sojak 2004). Oznacza to zatem, że siła obecnego tu autorytetu wiedzy prowadzi do unikania wszelkich sytuacji, które ów autorytet mogłyby podważyć czy choćby nadwątlić. Wytwarzana w tych warunkach wiedza będzie pozbawiona jakichkolwiek form zajmowania czy obchodzenia się z powstającymi anomaliami, nie mieszczącymi się w granicach zapoznanej wiedzy bądź ją dyskredytującymi. Kontynuacja, ciągłość w stylu myślenia grupy dominuje nad próbami jakichkolwiek intelektualnych dywagacji. W sytuacji ich pojawiania się grupa stosuje ostre sankcje w postaci wykluczenia. Oznacza to, że tak zorganizowana wspólnota naukowa, choć oparta na autorytecie wytworzonej przez siebie wiedzy, hamuje wszelki rozwój, stwarzając natomiast dogodne warunki do stagnacji powiązanej z brakiem stałych i skomplikowanych paradygmatów (zob. Fuchs 1993). Tak opisane warunki nie promują działań konkurencyjnych i innowacyjnych. Kluczowym jest *consensus* i utrwalanie obowiązującego ładu.

Kolejny typ warunków daje podstawę istnienia grupy **o wysokiej koherencji i bogatej strukturze**. Podobnie jak we wcześniejszym przypadku, jednostka jest pod silną presją środowiska, które wyznacza kategorie dające podstawę klasyfikacji przeżywanego rzeczywistości. Silne więzi stanowią fundament autorytetu grupowego opartego na podzielanej przez wszystkich członków danej społeczności wiedzy. Jednakże relacje wewnątrzgrupowe nabierają innego charakteru z uwagi na zmieniającą się złożoność wewnętrznej organizacji grupy. Rozrastająca się i coraz bardziej złożona struktura daje większe możliwości kontrolowania członków grupy przez sprawowanie pieczy nad drożnością kanałów ruchliwości w ramach hierarchii wewnątrzgrupowej (zob. Sojak 2004). Warunki te dają swego rodzaju gwarancję stabilności i kontynuacji zarówno dotychczasowej wiedzy, jak i ładu społecznego. Wszelkie próby naukowych rewolucji mogłyby bowiem naruszyć interesy grupowe tak zróżnicowanego środowiska. Dodatkowo bogata struktura daje większe możliwości kontrolowania poznawczych poczynań swych członków. Zatem sytuacja ta wyzwala potrzebę działań rutynowych mających na celu wyłącznie kumulację wytwarzanej wiedzy. W kontekście środowiska naukowego mamy do czynienia jedynie z dążeniami ukierunkowanymi na poszerzanie zakresu obowiązywalności i stosowności akceptowanego paradygmatu. Wszelkie anomalia, mogące podważyć prawomocność grupowej wiedzy, próbuje się „oswoić”, wypełniając tym samym pojawiające się luki w dostępnej wiedzy. Zatem jeżeli dochodzi do jakiegokolwiek zmiany, to może ona nastąpić wyłącznie w wyniku procesu kumulacji.

W konsekwencji obserwujemy postępujący proces specjalizacji, w wyniku którego wyłaniają się coraz węższe obszary wiedzy. Warunki te nie stanowią podłoża dla gwałtownych i radykalnych zmian paradygmatycznych w nauce, lecz do rozwijania epistemologii pozytywistycznych (zob. Fuchs 1993). Zatem wskazując na konsekwencje owych warunków społecznych dla procesów poznawczych, dostrzegamy poszerzające się pole refleksji teoretycznych prowadzących do rozwoju złożonych systemów, a także do rozbudowania dotychczas prostych dychotomicznych klasyfikacji przyczynia się bogata struktura (zob. Sojak 2004).

Następny typ warunków wytwarza grupę charakteryzującą się **niską koherencją i bogatą strukturą**. Jest to środowisko jednostek od siebie zależnych, a zarazem zróżnicowanych, pozbawionych systemu wiedzy, który ów stan czyniłby trwałym. Brak zatem tu autorytetu wiedzy pomimo silnych więzi społecznych. Skutkuje to nietrwałością, nieustanną zmiennością wytwarzanej wiedzy. Ten grupowy potencjał innowacyjności zostaje okupiony skromnymi szansami na instytucjonalizację tego społecznego pola. Specyfika powyższych warunków prowadzi do nieuchronnej fragmentacji, powstają bowiem nieliczne, hermetycznie zamknięte, lecz mobilne wspólnoty. Z uwagi na brak powszechnego systemu klasyfikacji (niepodważalnej wiedzy) działania podejmowane na tym polu dotyczą właśnie owego aspektu, czyli wypracowania określonych reguł porządkujących ową rzeczywistość. Wszelkie sytuacje nie mieszczące się w granicach dotychczas wykorzystywanych wyjaśnień stanowią inspirację zmiany stylu myślenia. Okoliczności te dają sposobność rozwijania epistemologii pragmatycznej powiązanej z faktem pojawiania się permanentnych odkryć (zob. Fuchs 1993).

Ostatni typ warunków wytwarza grupę charakteryzującą się zarówno **niską koherencją jak i ubogą strukturą**. Środowisko to daje spory zakres swobody działania jednostkom, oferując im wyłącznie dość ogólne ramy porządkujące ich interakcyjne poczynania. Zatem rzeczywistość ta jest poddawana nieustannym interpretacjom i negocjacjom. Brak silnej kontroli społecznej związany z ubogą strukturą grupy daje jednostkom możliwości pozyskiwania niezbędnych zasobów do generowania nowych form wiedzy. Jest to dobry klimat do rozprzestrzeniania się logiki racjonalności instrumentalnej, opartej na nieustannej kalkulacji zysków i strat. Stanowi to także pewien fundament krzewienia w środowisku zasady konkurencyjności i innowacyjności (zob. Sojak 2004). Niepohamowana społecznie możliwość realizacji określonych kulturowo celów skłania do nieustannej rywalizacji wewnątrzgrupowej. Brak zinstytucjonalizowanych procedur badawczych stanowi źródło niepewności dotyczącej zasad-

ności podejmowanych przez jednostki poczynają. W warunkach tych rozwija się epistemologia hermeneutyczna, zajmująca się bardziej problemem dyskursu i obcowania z tekstem aniżeli konfrontacji z otaczającą rzeczywistością. Okoliczności te promują działania o charakterze meta teoretycznym, zastępując tym samym tradycyjnie rozumianą metodologię. Z uwagi na panujące rozproszenie, pewną dozę stabilności można osiągnąć wyłącznie w ramach pojawiających się szkół myślowych. Brak trwałej organizacji powoduje, iż z momentem odejścia założyciela tejże szkoły grupa ulega ponownemu rozproszeniu (zob. Sojak 2004). Wszelkie anomalie odstające w swej istocie od dotychczas posiadanej wiedzy stanowią w tym przypadku istotny element dialektycznego rozwoju, generującego tym samym wyższy poziom abstrakcji systemów teoretycznych.

Autorytet w procesie zmian

W tym miejscu należałoby postawić pytanie dotyczące roli autorytetu w procesie rozwoju wiedzy, w tym wiedzy naukowej. Wskazane powyżej typy warunków społecznych charakteryzują się różnym poziomem obecności zinstytucjonalizowanego autorytetu wiedzy i metod jej uprawiania w środowisku naukowym. Możemy bowiem wskazać dwie ścieżki rozwoju wiedzy. Jedną byłaby to propozycja **zmiany przez kumulację**, gdy wszelkie nowe fakty i próby interpretacji ulegają syntezie w ramach dotychczas obowiązującego paradygmatu. Wszelkie anomalie wymagają zatem dostosowania i włączenia w obszar dostępnej już wiedzy. W tych okolicznościach daje o sobie znać siła autorytetu. Stymuluje ona pojawianie się działań naukowych nakierowanych wyłącznie na stopniowe i kontrolowane poszerzanie zakresu obowiązywania dotychczasowego paradygmatu. Wszelkie próby inności (innowacyjności) są skazywane na środowiskowy niebyt za sprawą silnie i skutecznie działającego mechanizmu wykluczania. Zasadniczym zadaniem aktywności naukowej jest ciągle ulepszanie narzędzi badawczych uznawanych w tym momencie za kluczowe ogniwo w procesie poznawczym.

Ten typ zorganizowania, czyli wysoka koherencja i bogata struktura grupy, ukazuje rolę autorytetu, który w żaden sposób nie jest ukierunkowany na rozwój. Odpowiada on tu za podtrzymanie *status quo* środowiska, zapewniając poczucie bezpieczeństwa i pewności podejmowanych działań. W warunkach dynamicznych zmian otaczającego świata taka strategia jest narażona na poważne zagrożenie nieadekwatnością, tzn. wiedza coraz częściej odstaje od doświadczeń i oczekiwań zakorzenionych w codzienności ludzi. W skrajnych przypadkach problemy środowiska naukowego mają charakter scholastyczny (w jego

negatywnym sensie). Oznacza to, że wywołana uległością rutyna powoduje zanik krytycznego myślenia, a tym samym ważnego bodźca prorozwojowych działań na polu naukowym. Można by uznać, że zinstytucjonalizowana forma autorytetu w postaci zasobu wiedzy czyni jednostki niechętnymi i niegotowymi do podejmowania jakichkolwiek form ryzyka.

Druga z wyłaniających się ścieżek naukowej zmiany to **koncepcja nieustannych zwrotów**, które stanowią kompletne zaprzeczenie dotychczasowego porządku klasyfikacyjnego. Zatem nauka rozwija się wyłącznie w warunkach nieobecności zinstytucjonalizowanego autorytetu. Swoboda poszukiwań badawczych zdaje się pozwalać na szybkie reagowanie w obliczu przemian otaczającego świata. Zasada adekwatności wiedzy względem panujących warunków społeczno-kulturowych zakłada więc obecność w środowisku emancypacyjnych dążeń. Ów krytycyzm w myśleniu i działaniu oddala możliwości instytucjonalnej stabilizacji, która przyczyniłaby się do poznawczej petryfikacji w postaci nowo obowiązującego standardu. W warunkach tych dostrzegamy przewagę wolności i ciekowości poznawczej nad poczuciem słuszności i uznania ze strony naukowego środowiska.

Nawiązując do koncepcji *grid & grup* M. Douglas, najbardziej optymalne warunki rozwoju wiedzy powstają w grupach charakteryzujących się **małą spójnością (niską koherencją) i ubogą strukturą**. Tego typu społeczna przestrzeń promuje działania istotne z perspektywy rozwoju wiedzy. Mianowicie pewna swoboda klasyfikacyjna w połączeniu z luźno powiązaną wewnątrznie grupą skłania naukowców do zachowań bardziej innowacyjnych z uwagi na panujący klimat dużej konkurencji. Niejako wymuszona organizacyjnie rywalizacja jednostek rodzi konieczność wytwarzania coraz to nowszych, odbiegających od zastanej wiedzy, form interpretacji badanej rzeczywistości. Coraz bardziej powszechna w tych okolicznościach logika racjonalności instrumentalnej powoduje, iż podstawowym wyznacznikiem efektywności działania jest personalna korzyść wywołana powszechnym, choć bywa, że krótkotrwałym, uznaniem we własnej grupie. Zatem kryterium oceny zasadności podejmowanej aktywności badawczej przez jednostki jest swego rodzaju korzyść, sukces, a nie rozumiana kategoriami obiektywnymi prawda (inaczej Prawda pisana przez duże P). Z uwagi na brak spójności zbiorowości i powszechnych regulacji pojęcie obiektywnej prawdy, do której można dotrzeć przez poznanie, nie występuje.

W analizach powyższych dostrzegamy także znaczenie **więzi społecznej** łączącej poszczególne jednostki i zbiorowe podmioty badawcze. Otóż dążność do poznawczej niezależności przynosi odmienne rezultaty w warunkach

zaistnienia bądź braku społecznej zależności. Silne więzi związane z bogatą strukturą grupy w sytuacji braku poznawczej spójności naprowadzają uwagę badaczy na konkretne problemy odzwierciedlające relacje człowieka z otaczającą go rzeczywistością. Zasadniczą kwestią do natychmiastowego rozwiązania w warunkach zmieniającego się świata jest znalezienie narzędzi niezbędnych do dokonywania coraz to nowych odkryć, czyli poszerzania zakresu relacji danej grupy z jej otoczeniem. Warunki tego typu stwarzają dogodny grunt pod zjawisko określane przez T. Kuhna mianem rewolucji naukowej. Zatem godnym uwagi jest fakt znaczenia więzi społecznych w przypadku nieobecności zinstytucjonalizowanych form autorytetu w postaci powszechnie akceptowanej wiedzy naukowej. Jej brak – mowa tu o zależności – daje podstawę naukowych poszukiwań skupiających się w głównej mierze na interpretacyjnej wielości przeżywanej rzeczywistości, zdominowanej przez refleksję nad metateoretycznymi podstawami własnych badań. Autonomia badawcza względem grupowej kontroli pozwala na innowacyjność w postaci perspektyw teoretycznych, a nie praktycznych wyjaśnień. Zgodnie z Kuhnowską koncepcją rozwoju nauki jest to czas przedparadygmaticzny dyscypliny naukowej. Kontynuując, można powiedzieć, iż ta teoretyczna propozycja (Kuhna) wskazuje na różnicę między naukami przyrodniczymi i społecznymi. Na marginesie można by wspomnieć, iż ta rozbieżność w ocenie między lokacją rozwojowego bodźca nauki, który można określić na bazie koncepcji M. Douglas, a propozycją T. Kuhna czy też S. Fuchsa oddaje różny sposób rozumienia zmiany, a w tym przypadku rozwoju naukowego. Otóż propozycja M. Douglas wskazuje na konieczność głębokiego przeorania ludzkiej mentalności i dekonstrukcji strukturalnego porządku, aby nowa jakość znalazła racje swego istnienia. Dotyczy to bowiem wszelkich form wiedzy, w tym i wiedzy naukowej.

W tak przedstawionej koncepcji poznawczego rozwoju dostrzegamy też fakt pewnej zależności. Otóż w warunkach braku zinstytucjonalizowanego autorytetu i słabej kontroli grupy znaczenia nabierają charyzmatyczne jednostki. To one bowiem są inicjatorami powstawania grup o charakterze szkoły myślowej. Choć są one w swej strukturze ubogie i ulotne, zmienne, to bywa, iż są w stanie odcisnąć piętno na określonej dyscyplinie naukowej. Przejście od zagęszczonych do rozsianych stosunków społecznych, czyli zmiany w wymiarze interakcyjnym, reorganizuje stosunek jednostki do rzeczywistości, czyniąc go bardziej optymistycznym. Natura ludzka nabiera pozytywnego charakteru. „Im głębsze ustronie, tym większa wiara w wewnętrzną czystość i dobro ludzkiego serca, słabnie potrzeba dla form rytualnych tak samo jak poczucie grzechu” (Douglas

2004, s. 182). Można zatem przypuszczać (postawić hipotezę), iż to przemieszczenie (od niskiej koherencji i bogatej struktury do niskiej koherencji i ubogiej struktury) sprzyja przyjmowaniu w obszar metody naukowych perspektyw idiosynkratycznych i metodologii jakościowej.

Zakończenie

Podsumowując powyższe rozważania dotyczące roli autorytetu w procesie rozwoju wiedzy naukowej, należałoby przedstawić nasuwające się wnioski. Otóż zaprezentowany schemat teoretyczny porządkujący badaną materię nie jest wyłącznie odbiciem stabilnych lokacji określonych grup społecznych w oparciu o ich potencjał klasyfikacyjny i strukturalny, ale pozwala także na dynamiczne ujęcie badanego zjawiska z uwzględnieniem pewnej trajektorii, którą w różnych mementach czasu pokonuje dane środowisko naukowe. Zarówno synchroniczna, jak i diachroniczna analiza daje możliwość szerokiego i wnikliwego spojrzenia na badane zagadnienie rozwoju wiedzy.

Dodatkowo należy podkreślić, iż nasuwające się wnioski dotyczące funkcjonowania środowiska naukowego (aktywności poznawczej) wskazują na problem jego wewnętrznego zróżnicowania, w przeciwieństwie do dość pobieżnych przypuszczeń o homogeniczność tej grupy. Zatem w ramach jednej dyscypliny czy subdyscypliny mogą pojawiać się przestrzenie o odmiennym stopniu i zakresie zintegrowania oraz wewnętrznych regulacji. Dostrzegamy bowiem jednostki stanowiące swego rodzaju rdzeń danej grupy określający jego teoretyczno-metodologiczną tożsamość, osoby solidne wykonujące zwykłe czy przeciętne zadania z perspektywy rozwoju wiedzy i tych lokujących się na peryferiach naukowej społeczności. Ich aktywność jest pozbawiona znaczenia, wagi dla rozwoju naukowego (por. Price 1986 za: Fuchs 1993).

Wskazując na pewnego rodzaju korzyści wynikające z upowszechnienia innowacyjnych dążeń w środowisku naukowym, trzeba też zwrócić uwagę, iż ich niepoohamowana realizacja rodzi szereg trudności dotyczących wymiaru organizacyjnego. Oznacza to zatem sytuację zmienności, której nie sposób spoytkować w ramach zinstytucjonalizowanej nauki.

W ramach poczynionych analiz można dostrzec znaczenie procesu indywidualizacji dla zmian na gruncie wiedzy. Wylanianie się pewnych epistemologii – np. hermeneutycznej – można wiązać z postępującym procesem rozluźnienia więzi społecznych dostrzegalnym w rozwiniętych czy też rozwijających się

społeczeństwach zachodnich. Emancypacja reorganizująca stosunki społeczne zmienia także percepcję rzeczywistości – perspektywę poznawczą.

Na zakończenie można postawić sobie pytanie, czy czas metateoretycznych refleksji – refleksji wiedzy naukowej nad samą sobą – wieloparadygmatyczność nauk społecznych czy humanistycznych to moment kryzysowy czy punkt zwrotny, przełomowy dla tych nauk. Przyjmując Coserowską zasadę tolerancji wobec różnorodności teoretycznej w naukach społecznych – z powodu jej owocności, korzystnego wpływu na rozwoju socjologii, należałoby opowiedzieć się raczej po stronie przełomu niż kryzysu. W formie hipotezy można by zatem sugerować, że wielość paradygmatów w połączeniu ze słabością autorytetu może być zaletą, a nie wadą nauk społecznych.

Bibliografia

- Bloor D. (1993), *Wielościany i nieczyste zwierzęta z Księgi Kapłańskiej*, w: B. Barnes i D. Bloor (wybór), *Mocny program socjologii wiedzy*, IFiS PAN, Warszawa.
- Douglas M. (2004), *Symbole naturalne. Rozważania o kosmologii*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Douglas M. (2011), *Jak myślą instytucje*, PWN, Warszawa.
- Durkheim E. (2006), *Samobójstwo*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Fleck L. (1986), *Powstanie faktu naukowego: wprowadzenie do nauki o stylach myślowych i kolektywie myślowym*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.
- Flis A., Kaprański S. (1989), *Kulturowe mechanizmy rozwoju nauki*, w: H. Kozakiewicz, E. Mokrzycki, M. Siemek (red.), *Racjonalność, nauka, społeczeństwo*, PWN, Warszawa.
- Fuchs S. (1993), *A sociological Theory of Scientific Change*, „Social Forces” 4, s. 933–953, <http://dx.doi.org/10.2307/2580125>.
- Habermas J. (1988), *On the Logic of the Social Science*, Massachusetts, MIT Press, Cambridge.
- Kuhn T. (2001), *Struktura rewolucji naukowej*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Mannheim K. (1997), *Myślenie konserwatywne*, w: M. Malikowski, S. Marczuk (wybór), *Socjologia ogólna*, WSSG, Tyczyn.
- Mannheim K. (2008), *Ideologia i utopia*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Merton R. K. (1968), *The Matthew effect in science*, „Science” 175, s. 56–63, <http://dx.doi.org/10.1126/science.159.3810.56>.
- Merton R. K. (2002), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, PWN, Warszawa.

Ossowski S. (1967), *O nauce*, PWN, Warszawa.

Price de Solla D. J. (1986), *Little Science, Big Science... and Beyond*, University Press Columbia.

Simmel G. (2005), *Socjologia*, PWN, Warszawa.

Sojak R. (2004), *Paradoks antropologiczny. Socjologia wiedzy jako perspektywa ogólnej teorii społeczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

Authority in science and the process of knowledge creation

Summary

The present text is an attempt to answer the question: what is the function of authority in the process of social construction of knowledge, including science knowledge. The theoretical frame of the discussion includes concepts of Mary Douglas who emphasize the importance of social conditions for the process of knowledge construction (relations between social bonds and kind of knowledge). This paper contains the hypothesis that multiplicity of paradigms associated with weakness of authority can be regarded as pro-development factor in the social science.